

ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO, NO ENSINO DO ORÇAMENTO

Maria da Conceição Aleixo (conceicao.aleixo@esce.ips.pt)

Ana Bela Teixeira (ana.bela.teixeira@esce.ips.pt)

Susana Maria Silva (susana.silva@esce.ips.pt)

Carlos Mata (carlos.mata@esce.ips.pt)

Escola Superior Ciências Empresariais
Instituto Politécnico de Setúbal
Departamento de Contabilidade e Finanças
Campus do IPS, Estefanilha
2914-503 Setúbal (Portugal)

RESUMO

Atualmente, no ensino da Contabilidade nas Instituições de Ensino Superior, em geral e da Orçamentação, em particular, segundo vários autores, é benéfico articular-se métodos de ensino tradicionais, numa fase inicial de aquisição de conhecimentos e, posteriormente, a metodologia de ensino baseado na resolução de problemas. Através de um estudo de caso, comparamos, num período de quatro anos, duas Unidades Curriculares, de anos letivos diferentes mas onde a Orçamentação integra os dois programas. Os estudantes, para além de globalmente considerarem que os objetivos da segunda Unidade Curricular onde foi utilizada a metodologia de ensino baseada na resolução de problemas foram cumpridos, ainda reconhecem o acréscimo de conhecimentos obtidos. Foi ainda constatado que, genericamente, nos anos em análise, a nota obtida pelos estudantes no método tradicional de ensino, é inferior à obtida pelo método de ensino baseado na resolução de problemas.

PALAVRAS CHAVE: Simulação Empresarial, Orçamento, Metodologias de Ensino, Ensino Baseado na Resolução de Problemas.

ABSTRACT

KEY WORDS: Business Simulation, Budget, Teaching Methodologies, Problems Based Learning.

1. INTRODUÇÃO

A resposta às necessidades de uma sociedade cada vez mais globalizada e competitiva exige das Instituições de Ensino Superior, qualidade e excelência. A par da competitividade e globalização desenvolveu-se e afirmou-se uma sociedade de informação, onde é decisivo e diferenciador ter a informação adequada em tempo oportuno. A Contabilidade é comprovadamente pela sua história, um sistema de informação por excelência. A qualidade e adequação do seu ensino são decisivas para a relevância da sua informação na sociedade.

Neste contexto, acompanhando as mudanças verificadas na sociedade, o ensino da Contabilidade, nomeadamente, nas Instituições de Ensino Superior (IES), teve de atualizar-se e adaptar-se de forma a preparar os seus estudantes para acompanhar e satisfazer as necessidades das organizações (Arbrecht e Sack, 2000), dando uma ênfase especial, às metodologias de ensino. Vale, Costa e Mercado (2014) referem que as IES têm um lugar privilegiado de difusão do conhecimento e por isso, não devem apenas formar profissionais para exercer a profissão, mas sim, preocupar-se também em corresponder às perspetivas da sociedade do conhecimento.

A vantagem da articulação de metodologias de ensino mais tradicionais com a de aprendizagem baseada em resolução de problemas é consensual para alguns autores. Pasin e Giroux (2011) afirmam que esta metodologia deve coexistir com outros métodos de aprendizagem tradicionais, tais como, estudos de caso e seminários.

O método *Problem Based Learning* (PBL) é uma proposta pedagógica que teve o seu início no final da década de 60 no Canadá e posteriormente na Holanda, sendo depois amplamente divulgada. É um método de ensino focado no aluno que tem como finalidade fazer com que este estude determinados conteúdos, a partir de situações problemas que são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem (Vale, Costa e Mercado, 2014). Os mesmos autores acrescentam ainda que na década de 70, os pesquisadores Barrows e Tamblyn (1980) da Escola de medicina da Universidade de McMaster no Canadá sentiram a necessidade de desenvolver um método eficiente de aprendizagem no qual os alunos pudessem desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a resolução de problemas, que lhes proporcionasse uma aprendizagem mais duradoura e consequentemente formando profissionais melhores.

De entre as metodologias de ensino focadas no estudante, a aprendizagem baseada na resolução de problemas resulta, de acordo com Barrows e Tamblyn (1980), da aprendizagem conseguida no processo de trabalho com o objetivo de resolver um problema que ao ser apresentado serve de estímulo para a aplicação ou desenvolvimento das capacidades de compreensão e resolução do problema, bem como da aquisição de um conjunto articulado de conhecimentos relacionados com o tipo de problema apresentado.

Na mesma linha de pensamento, Hansen (2006), afirma que esta metodologia permite ao estudante reforçar o pensamento crítico, o trabalho em grupo, a capacidade de análise e comunicação, aplicar e integrar conhecimentos, analisar e resolver problemas e ter uma atitude de aprendizagem permanente. Por outro lado, Anés e Gavira (2011) sintetizam o método de ensino baseado em resolução de problemas afirmando que consiste na apresentação a um grupo de estudantes, um problema real, bem definido e dentro de um contexto adequado. Salientam ainda que o caso apresentado deve ser complexo, pretendendo-se que a primeira tarefa a realizar pelos estudantes seja identificar a informação adicional que necessita para resolver o caso e por isso, não deve ser fornecida toda a informação no início da atividade. Nesta fase, os estudantes tentam responder a questões como: “O que é que eu já sei sobre este problema, ou sobre esta questão?”, “O que é que necessito saber para resolver eficazmente este problema ou questão?”, “A que fontes de informação devo recorrer para encontrar soluções?” (Leite e Esteves, 2005).

Numa abordagem tendo em conta os principais intervenientes, ou seja, os professores e os estudantes, Vale, Costa e Mercado (2014) afirmam que, o PBL é uma metodologia de ensino centrada no aluno, que pretende torná-los aprendizes durante a vida toda, onde o professor precisa adotar uma postura de orientador do processo, motivando o aluno a aprender a aprender. Na perspetiva dos mesmos autores, a ABP é adequada ao ensino superior por trazer um enfoque inovador na formação profissional e académica. Essa metodologia tem perspetivas distintas no processo educativo, porque dá aos alunos autonomia e responsabilidade visando um raciocínio crítico, habilidades e, a necessidade de aprender ao longo da vida e ao professor exige o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: não se ver como detentor de um saber pronto, permitir e entender que o processo de aprendizagem é uma constante; compreender que dúvidas e incertezas fazem parte do processo de aprendizagem, compartilhando o conhecimento com todos que estão na construção da prática pedagógica.

Face à problemática apresentada e porque partilhamos da opinião de Barrows e Tamblyn (1980), relativamente à vantagem da articulação de diferentes metodologias de ensino, no ensino da Contabilidade, nomeadamente da Contabilidade Analítica, especificamente no processo de orçamentação, consideramos que o seu ensino, numa fase inicial de aquisição de conhecimentos, se deve fazer assente num modelo tradicional, em aula teórica e prática, suportada em livros, onde o docente tem um papel preponderante na aprendizagem e onde a avaliação deve associar um instrumento de avaliação individual, e eventualmente um trabalho de grupo sobre orçamentação. Numa fase posterior do percurso académico, essa temática deverá ser aprofundada e consolidada através da metodologia de ensino baseada na resolução de problemas.

Este estudo tem assim como objetivo analisar as práticas de ensino da orçamentação, numa Escola de Ensino Superior Politécnico no âmbito da Licenciatura de Contabilidade e Finanças (LCF), onde o ensino da Orçamentação recorre inicialmente a uma metodologia de ensino tradicional e posteriormente a uma metodologia de resolução de problemas.

O estudo está estruturado nos seguintes pontos: (i) introdução; (ii) o orçamento e a gestão organizacional; (iii) as metodologias de ensino e o ensino do orçamento; (iv) referências a alguns estudos já efetuados; (v) estudo de

caso onde é apresentada a metodologia, a amostra e a análise e discussão dos resultados obtidos; e (v) considerações finais. Por último apresentam-se as referências bibliográficas.

2. O ORÇAMENTO E A GESTÃO ORGANIZACIONAL

2.1. OBJETIVOS DO ORÇAMENTO

O orçamento é um instrumento técnico de gestão e de controlo, que permite apoiar os gestores na sua atividade, sendo “um instrumento de decisão e de ação” (Jordan et al, 2002:77). É um documento que estabelece de forma detalhada os recursos necessários, em termos monetários, para atingir os objetivos propostos por centro de responsabilidade e, por conseguinte, pela organização na sua globalidade.

Caiado (2002) e Anthony e Young (2003), consideram o orçamento como a componente mais importante do processo de controlo de gestão, salientando ainda que tem maior relevância nas organizações sem fins lucrativos. O processo de elaboração do orçamento permite (Anthony e Govindarajan, 2003, AECA, 1997):

- dar a conhecer os objetivos individuais (centro de responsabilidade) e organizacionais que se esperam atingir;
- antecipar resultados antes da sua realização;
- clarificar os comportamentos e os resultados esperados, o que por sua vez, permite orientar o processo de decisão;
- motivar os diferentes intervenientes para alcançar os seus objetivos, em congruência com os da organização.

A elaboração de um orçamento tem como objetivos planificar as atividades e prever as necessidades de recursos materiais e humanos, traduzindo-se numa ferramenta de gestão e num instrumento para o controlo e tomada de decisão. Com o orçamento podemos definir/conhecer o desempenho de cada centro de responsabilidade de modo a alcançar os objetivos propostos, contribuindo para (Anthony e Govindarajan, 2003, AECA, 1997):

- criar critérios de avaliação;
- conhecer a capacidade da organização e seus centros de responsabilidade para alcançar os objetivos;
- clarificar as causas que dificultam o cumprimento dos objetivos;
- adotar ações corretivas em tempo oportuno.

2.2. O ORÇAMENTO NO SETOR PÚBLICO

O Setor Público, sendo um conjunto de atividades económicas de qualquer natureza exercidas por entidades públicas, é composto pelas Empresas Públicas ou Setor Empresarial do Estado e pelo Setor Público Administrativo (SPA).

Ao longo das últimas décadas, a crescente necessidade de transparência sobre a forma como são gastos os dinheiros públicos, tem contribuído fortemente para a reforma da contabilidade no Setor Público, onde atualmente as Empresas Públicas aplicam o Sistema de Normalização Contabilístico (Decreto-Lei n.º 158/2009 de 13 de julho) e o Setor Público Administrativo, à data e desde 1997, aplicam o Plano Oficial de Contabilidade Pública (Decreto-Lei n.º 232/97 de 3 de setembro).

Relativamente ao âmbito de aplicação o Plano Oficial de Contabilidade Pública (POCP) é de aplicação obrigatória (artigo 2.º pontos 1 e 2 do Decreto-Lei n.º 232/97 de 3 de setembro):

- “A todos os serviços e organismos da administração central, regional e local que não tenham natureza, forma e designação de Empresa Pública e ainda à Segurança Social”; e
- Às “Organizações de Direito privado sem fins lucrativos que disponham de receitas maioritariamente provenientes do Orçamento Estado”

Quanto aos objetivos, o POCP visa por um lado, criar condições para se efetuar a integração dos diferentes aspetos contabilísticos que o integram, ou seja a contabilidade Orçamental, Patrimonial e Analítica e por outro, ser um instrumento de apoio à gestão das Organizações do Serviço Público bem como à sua avaliação. Deste

modo, este normativo, pretende que a contabilidade no SPA deixe de ter apenas o objetivo de cumprir os requisitos legais, para ser também um instrumento de apoio à gestão, tendo presente, sempre, os critérios de eficiência, eficácia e economia.

Evidenciando o orçamento de cada entidade contabilística, a sua grande dependência das transferências do Orçamento do Estado – sendo a sua elaboração vinculativa a um conjunto de procedimentos legais e a sua execução controlada mensalmente pelo Tribunal de Contas – é natural que por um lado que, a sua elaboração obedeça a um conjunto de princípios e regras orçamentais, bem como, a sua execução exija rigor e procedimentos definidos.

No que se refere aos princípios e regras orçamentais a Lei n.º 91/2001 de 20 de Agosto – Lei de Enquadramento Orçamental refere os princípios e regras a serem seguidos pelas entidades como refere o Quadro 5.

Quadro 1: Princípios e regras orçamentais – Lei n.º 91/2001 de 20 de Agosto – Lei de Enquadramento Orçamental

	Princípios e Regras
Artigo n.º 4	Anualidade – os orçamentos dos organismos do sector público administrativo, são anuais, coincidindo o ano económico com o ano civil
Artigo n.º 5	Unidade e Universalidade – o “Orçamento do Estado é unitário e compreende todas as receitas e despesas dos serviços integrados, dos serviços e fundos autónomos e do sistema de segurança social”.
Artigo n.º 6	Não Compensação – “todas as receitas são previstas pela importância integral em que foram avaliadas...”, enquanto que “todas as despesas são inscritas pela sua importância integral...”.
Artigo n.º 7	Não consignação – não se pode afetar-se o produto de qualquer receita à cobertura de determinadas despesas
Artigo n.º 8	Especificação – “as receitas previstas devem ser suficientemente especificadas de acordo com uma classificação económica” enquanto que “as despesas são fixadas de acordo com uma classificação orgânica, económica e funcional...” – os diversos códigos de classificação económica, das receitas e das despesas públicas, hoje aplicados, foram aprovados pelo Decreto-Lei n.º 26/2002 de 14 de fevereiro.
Artigo n.º 9	Equilíbrio – “os orçamentos dos organismos do sector público administrativo prevêm as receitas necessárias para cobrir todas as despesas...”.

Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, existe um conjunto de procedimentos que estão associados ao Orçamento no SPA, e que genericamente estão associados a registos contabilísticos nas Entidades Contabilísticas que o integram, salienta-se que relativamente ao Ciclo da Receita, o POCP refere as seguintes fases: (i) Abertura do Orçamento; (ii) Alterações ao Orçamento; (iii) Reconhecimento do direito; (iv) Processamento do recebimento e o Recebimento. Relativamente ao Ciclo da Despesa o POCP refere as seguintes fases: (i) Abertura do Orçamento; (ii) Alterações ao Orçamento; (iii) Proposta de aquisição (*não tem registo contabilístico*); (iv) Cabimento; Compromisso; (v) Processamento/autorização pagamento; e (vi) Pagamento.

O POCP obriga os três sistemas contabilísticos já referidos e para isso, apresenta um plano de contas reservando, a classe 0, para a Contabilidade Orçamental, as classes 1 a 8, para a Contabilidade Patrimonial e a classe 9, para a Contabilidade Analítica. O Plano de contas apresenta-se é bastante detalhado para os dois primeiros sistemas contabilísticos, no entanto, a classe 9, não apresenta nenhuma proposta. As próprias regras de implementação são claras no que se referem à Contabilidades Orçamental e Patrimonial, mas relativamente à Contabilidade Analítica, é referido que as regras para a sua implementação serão apresentadas em Plano Sectoriais. Atualmente existem quatro Planos Setoriais: (i) da Saúde; (ii) da Educação; (iii) das Autarquias Locais; (iv) e da Solidariedade e Segurança Social.

Contrariamente ao meio empresarial, as entidades contabilísticas do SPA, são obrigadas a ter um Orçamento e a aplicar o POCP e/ou os seus Planos Setoriais. Todavia, ao terem um orçamento, que está incluído no Orçamento do Estado, têm, também de cumprir vários requisitos legais, inpondo-se aqui referir que esses imperativos legais decorrem logo da Constituição Portuguesa onde, no art.º 105, se estabelece que o Orçamento do Estado deve incluir de forma discriminada as receitas e despesas do Estado.

Frade (2003:104) refere que, o “Orçamento de Estado tem uma função política, na medida em que se traduz numa lei proposta pelo governo e aprovada pela Assembleia da República, na qual se autoriza a cobrança de receitas fiscais, se fixam os limites da despesa e limites de endividamento da República, se estabelecem medidas de acompanhamento e fiscalização da execução orçamental”. Como consequência dos objetivos propostos pelo processo de Reforma da Administração Financeira do Estado, surgiram um conjunto de diplomas que estabelecem regras e orientações associadas à elaboração, execução e contabilização do orçamento em entidades contabilísticas e que são: (i) a Lei de Enquadramento do Orçamento do Estado; (ii) a Lei de Bases da Contabilidade Pública; (iii) o Regime de Administração Financeira do Estado; (iv) a Lei do Orçamento Anual; (v) o Decreto-Lei de Execução do Orçamento; e (vi) a Lei dos Compromissos.

Numa perspetiva do orçamento nas diferentes entidades contabilísticas, Montesinos (1996:61), afirma que “o papel e a influência do orçamento têm sido decisivos na vida económica das entidades públicas. Todas as decisões que visem usar e comprometer os recursos financeiros da organização, devem subordinar-se aos critérios, normas, restrições e formalidades constante do orçamento. Não existe outro documento que tanto condicione a vida económica das entidades públicas como o orçamento inicial, as suas modificações e liquidação”.

Pela importância do que referimos, o orçamento, é sem dúvida um documento de referência para a gestão de qualquer organização, devendo refletir, no curto prazo, o planeamento estratégico, todavia, em termos de ensino, ele deverá ser enquadrado por setor público e setor privado, face à especificidade de cada um desses setores.

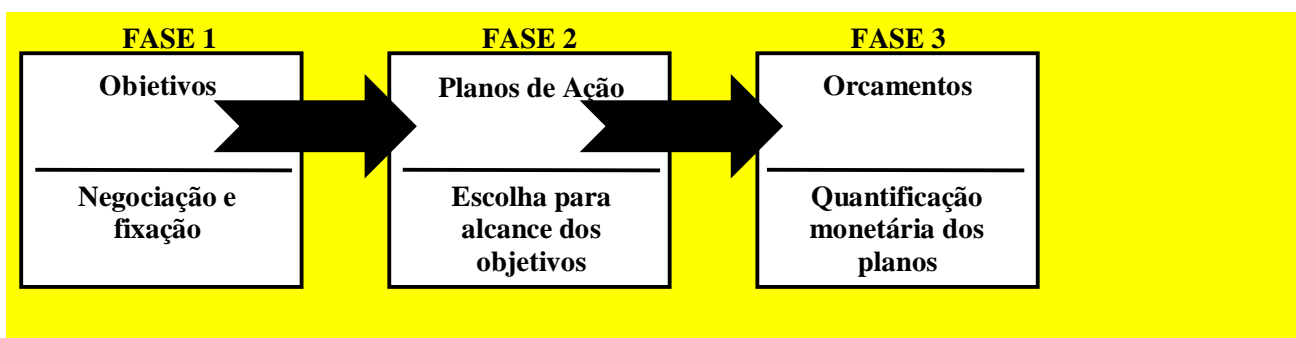
2.3. O ORÇAMENTO NO SETOR PRIVADO

Para as organizações com fins lucrativos o orçamento tem importância para os utentes da informação, ao apresentar as previsões para o resultado anual do próximo exercício. Nas organizações sem fins lucrativos, utilizam-se normalmente os orçamentos anuais como principal meio de controlo de gestão. Segundo Anthony e Young (2003) a importância do orçamento nas organizações sem fins lucrativos ocorre por duas razões: estrutura de custos e flexibilidade da despesa.

O orçamento está relacionado com o plano de ação de curto e longo prazo. Dependendo do modo como é utilizado na organização, pode tornar-se num instrumento relevante no acompanhamento dos objetivos definidos, sendo um instrumento de comunicação e coordenação/responsabilização (Jordan et al, 2002; Franco et al., 2012). Assim, a elaboração do orçamento deve estar enquadrada com a planificação da empresa, e por sua vez, vinculada à estratégia e estrutura da organização.

Neste sentido, para a realização do orçamento anual uma organização deve seguir as seguintes fases.

Figura 1 – Fases para elaboração dos orçamentos



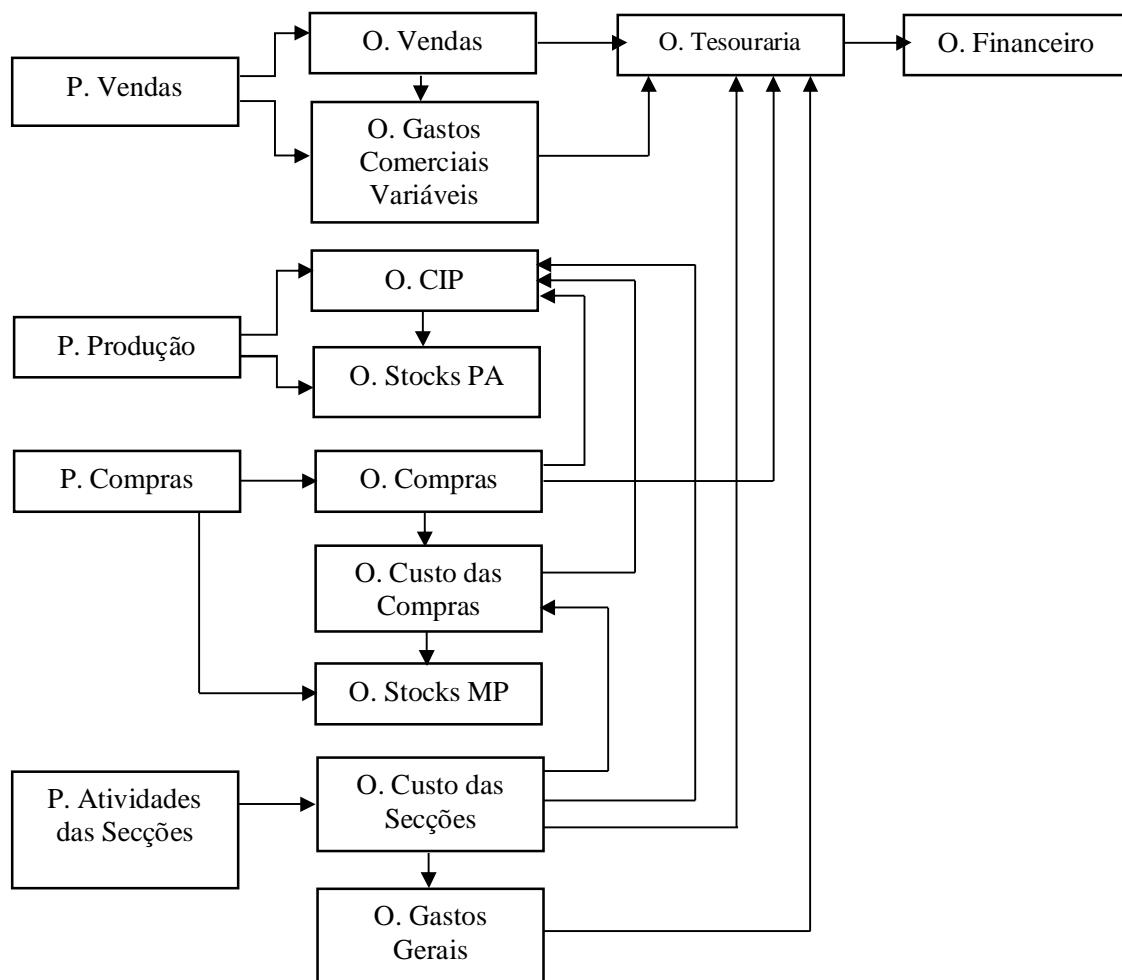
Fonte: Jordan et al (2002).

Ao longo da elaboração do orçamento a Gestão de Topo tem um papel importante ao definir as orientações de curto e longo prazo e os objetivos globais, em coerência com a estratégia da organização, tal como, envolver os gestores dos diferentes níveis constituindo “um pacto entre gestores e entre estes e a organização, por forma a melhorar os seus desempenhos e a sua performance global” (Borges et al, 2002:365).

Para a fixação dos objetivos surge a necessidade de negociação para garantir a congruência entre os objetivos dos centros de responsabilidades, com os objetivos e estratégias globais da organização. Os objetivos devem ser ambiciosos, por forma, a estimular os responsáveis mas também devem evitar a desmotivação o que acontece quando os objetivos são inacessíveis (Jordan et al, 2002). Assim, o orçamento constitui “um instrumento de descentralização [e delegação de autoridade] coerente com a implementação da estratégia” Jordan et al (2002:81). Numa segunda fase, são efetuados os planos de ação para alcançar os objetivos definidos, ou seja, especificam-se os recursos necessários para a concretização dos objetivos. Por último, o orçamento é a tradução em termos monetários dos planos de ação. Pelo que foi exposto anteriormente podemos afirmar que não existe apenas um orçamento na organização, mas um conjunto de orçamentos.

Neste sentido, a lógica da elaboração do orçamento implica uma articulação entre o objetivos que se pretendem alcançar e os meios humanos e materiais que se poderá dispor, internamente quer externamente através de aquisições. Esta conjugação de informação permite a definição dos planos de ação, expressos em quantidades (unidades físicas) – programas – que posteriormente são expressos monetariamente com base nos custos/preços orçamentados – orçamentos.

Figura 2 – Orçamento Anual



Fonte: Adaptado de Franco et al. (2012).

Através da Figura 2 podemos constatar a interdependência entre os mapas na elaboração do orçamento anual. Assim, após a elaboração dos programas são efetuados os orçamentos. Tendo em consideração, as vendas previstas e a política de gestão de stocks de produtos acabados, é elaborado o programa de produção e consequentemente as compras de matérias necessárias face ao consumo e política de stocks, e a atividade das secções. Posteriormente, são elaborados os orçamentos de exploração (vendas, gastos comerciais variáveis,

compras, stocks de matérias primas, custo das secções, gastos gerais, custo industrial da produção, stocks produtos acabados). Seguidamente, são elaborados os orçamentos de carácter financeiro, isto é: o orçamento de tesouraria, que reflete as previsões de recebimentos e pagamentos, conjugadas com os prazos médios e os direitos e obrigações que se preveem regularizar no exercício; e o orçamento financeiro, que permite o equilíbrio financeiro de curto prazo, tendo por base os saldos de tesouraria, os recursos financeiros internos e externos não afetos à exploração, identificando as necessidades de financiamento e/ou as aplicações de eventuais excedentes.

3. AS METODOLOGIAS DE ENSINO E O ENSINO DO ORÇAMENTO

Num contexto em mudança, os desafios com que se depara o ensino nas IES, em geral e, na Contabilidade em particular, são justificados, em parte, pela necessidade dos Diplomados terem de associar aos conhecimentos científicos, competências pessoais que lhe permitam responder às necessidades organizacionais.

Respondendo a essa realidade, várias têm sido as mudanças /ajustamentos nas IES que vão desde a estrutura curricular das ofertas formativas, aos métodos de ensino onde alguns deles propõem deslocar a ênfase do ensino para a aprendizagem, ganhando espaço e afirmação, a metodologia de ensino baseada na resolução de problemas.

Caraterizada por se centrar nos estudantes, a metodologia baseada na resolução de problemas obrigou a uma mudança profunda do paradigma do ensino superior, evoluindo-se de ensinar, para aprender a aprender. Mas a aplicação desta metodologia afeta também profundamente o papel do professor. Damasceno, Costa e Vale, (2013:41-42) afirmam que o professor, para aplicar este método de ensino, precisa rever as práticas tradicionais das aulas expositivas, nas quais é detentor do saber, incorporando novas metodologias que valorizem a aprendizagem ativa e significativa do aluno, com vista a torná-lo aprendiz para toda a vida.

Caraterizando métodos de ensino, Poffo (2011) refere que, no ensino tradicional o professor apresenta o conteúdo e o aluno prestando atenção, memoriza, escreve e repete por meio de exercícios rotineiros a técnica ou o processo apresentado, enquanto, a utilização da resolução de problemas como metodologia de ensino, exige do professor muito mais dedicação e avaliação contínua, para além de planeamento para a seleção de situações-problema que provoquem a curiosidade e mantenham o estudante motivado. Albercht e Sack (2000) sobre o método tradicional de ensino referem que o mesmo tem por base a memorização, a atitude passiva em sala de aula, assentando numa forte componente teórica e ou prática lecionada pelo docente, suportada em livros e vocacionada para as avaliações, não desenvolvendo no estudante competências pessoais que os tornem profissionais competitivos e de sucesso.

Segundo Vale, Costa e Mercado (2014), citando Ribeiro (2008) e referindo-se ao ensino tradicional, acrescenta que os alunos terminavam o curso Superior com muitos conceitos teóricos, mas com pouca capacidade de utilizá-los e integrá-los na prática quotidiana, enquanto, a metodologia baseada na resolução de problemas interage a teoria e a prática associada ao desenvolvimento de atitudes profissionais e cidadãs, tornando os alunos mais preparados para o exercício da profissão.

Com a metodologia baseada na resolução de problemas espera-se, para além da responsabilização do estudante na aquisição de conhecimentos, um novo perfil do professor que se disponha a aprender a aprender num processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Vale, Costa e Mercado (2014), sobre esta metodologia afirmam que o perfil do professor tradicional muda profundamente, saindo de aulas normalmente expositivas, para um formato de ensino mais aberto, com aulas mais dinâmicas, passando a ser um facilitador; orientador; mentor e ou consultor profissional. Acrescenta ainda que, a sua atuação, nesse contexto, consiste em focar-se na aprendizagem centrada no aluno, delegar aos alunos autoridade com responsabilidade e prepara-los para serem aprendizes por toda a vida. Ou seja, este método de ensino implica uma mudança radical no papel do professor que deixa de ser o transmissor do saber e passa a ser um estimulador e parceiro do estudante na descoberta do conhecimento. O professor orienta a discussão, estimula o aprofundamento da discussão, facilita a dinâmica do grupo e avalia o aluno do ponto de vista cognitivo e comportamental (Masson et al, 2012). Os mesmos autores referem que o desenvolvimento da metodologia da aprendizagem baseada em projetos teve a sua origem em 1900, quando o filósofo americano John Dewey (1859 – 1952) comprovou o “aprender mediante o fazer”, salientando ainda que o é um método de ensino e aprendizagem do século XXI, que exige muito mais empenho dos alunos e dos professores. Ao professor, exige que reflita sobre a atividade docente e mude a sua postura tradicional de especialista em conteúdo para treinador de aprendizagem, e aos estudantes, que assumam maior responsabilidade na sua própria aprendizagem.

Ao preparar as aulas, Damasceno, Costa e Vale (2013:44) citando Masetto (2012) destacam que o professor deve refazer a pergunta: “o que devo ensinar aos meus alunos?” para outra mais coerente e que é “o que é que os meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos críticos e profissionais competentes na sociedade atual?”

Leite e Esteves (2005:1756-1757), referem relativamente aos estudantes que neste processo de aprendizagem responsável, mediante um problema que lhes é posto, terão de equacionar, numa primeira fase questões como: “O que já sei/já me é familiar?”, “O que não sei/não compreendo /nunca ouvi falar?” e ainda “o que gostaria de saber/aprofundar sobre este assunto?” Ou seja, nesta fase é esperado que apelem à articulação dos diferentes saberes já dominados e fazerem uma busca ativa de informação que lhes permita construir e ampliar os seus conhecimentos. De seguida, através do diálogo com o professor, da planificação de estratégias de resolução e de identificarem tarefas a realizar com vista a solucionar os problemas com que se confrontaram, tentam responder a questões como: “O que é que eu já sei sobre este problema ou sobre esta questão?”, “O que é que eu necessito saber para resolver eficazmente este problema?”, “a que fontes de informação devo recorrer para encontrar soluções?”. Numa última fase, onde se efetua a síntese e avaliação do processo, continuam a haver questões às quais os estudantes devem dar respostas e serão por exemplo, “o que é que eu aprendi de novo?”, “o que ficou por esclarecer?”

PRECISA DE SE “ENCAIXAR” NO ARTIGO E FAZER A PONTE.

Anés e Gavira, (2011), citando vários autores, referem que com todas estas técnicas se pretende um ensino da contabilidade efetuado num contexto empresarial mais realista.
Barrows e Tamblyn (1980) vão mais longe e referem que a metodologia de ensino baseada em resolução de problemas não deve ser aplicada numa fase inicial da aprendizagem uma vez que essa metodologia assenta no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e não na de aquisição de conhecimentos.
Os Alunos aprendam fazendo.

4. REFERÊNCIA A ALGUNS ESTUDOS JÁ EFETUADOS

A implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior pressupõe uma série de mudanças significativas que passam pelo ensino e desenvolvimento de competências, tanto genéricas como específicas. As Instituições do Ensino Superior têm um papel fundamental na mudança do paradigma do ensino para o da aprendizagem, destacando-se vários aspetos: (i) os estudantes deverão ser capazes de argumentar, discutir e desenvolver o espírito crítico, onde “ensinar” deve progressivamente dar lugar a “aprender”; (ii) o docente, que recorrendo a novos métodos e recursos, deve fomentar uma maior interação com o estudante incentivando-o a ser um elemento ativo do processo de aprendizagem (Ariza, 2011). Neste sentido, alguns organismos como o *American Accounting Association* e a *International Financial Accounting Committee*, têm vindo a referir que há um défice no ensino tradicional, dado que este não permite desenvolver outras competências tais como a resolução de problemas e por isso propõem o emprego de métodos baseados em casos reais, seminários, jogos, simulações e outras técnicas que envolvam o estudante ativamente no processo de aprendizagem.

Também Castillo e Abad, (2003) salientam que construir e desenvolver a Sociedade do Conhecimento exige uma profunda alteração no comportamento dos agentes políticos, económicos e sociais que deverão envolver-se num processo de aprendizagem completo e contínuo. Neste paradigma o ensino superior tem um papel fulcral, devendo ser o seu impulsionador. Assim, é imperativo que o processo de ensino/aprendizagem seja dinâmico e evolutivo, integrando novos conteúdos e metodologias e desenvolvendo competências nas diferentes áreas do saber.

O novo paradigma da metodologia de ensino baseado na resolução de problemas e a sua relevância no contexto académico tem conduzido à realização de vários estudos, com o objetivo de perceber a importância deste novo modelo de ensino mais focado no estudante e que consiste na apresentação de um problema real e bem contextualizado aos estudantes.

O processo educativo baseado na definição de aprendizagem como uma construção ativa de conhecimentos impõe ao estudante a responsabilidade da sua própria evolução e aprendizagem, permitindo-lhe uma maior facilidade em alcançar aprendizagens significativas. Neste sentido, os estudantes devem adotar um enfoque profundo no processo de aprendizagem, assumindo uma atitude ativa, de modo a compreender claramente os conteúdos e relacionar novas ideias com os conhecimentos já adquiridos (Polvillo e Montaña, 2011, citando Ausubel, 1968).

A aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia inovadora dado que as situações/problemas são colocadas para iniciar e direcionar a aprendizagem, ainda que configura uma melhoria das práticas docentes no ensino superior, sendo um método ativo que favorece a quebra de paradigmas do modelo de ensino tradicional fazendo sempre a articulação entre a teoria e a prática estimulando por isso o estudante a procurar o seu próprio conhecimento e exigindo uma maior dedicação do professor (Vale, Costa e Mercado, 2014; Damasceno, Costa e Vale, 2013).

A pertinência deste novo modelo de ensino aprendizagem motivou Teixeira, Silva e Aleixo (2014) a efetuar um estudo numa unidade curricular do último ano de um Curso de Licenciatura em Contabilidade e Finanças, cuja metodologia de ensino utilizada é a baseada na resolução de problemas. Nesse sentido, as autoras analisaram face aos dois últimos anos, se num determinado ano letivo, se matinha o sucesso que historicamente a unidade curricular tem apresentado e também se a avaliação, por parte dos estudantes, sobre o cumprimento dos objetivos, dessa unidade curricular (aquisição/consolidação de conhecimentos) em quatro áreas, nomeadamente: (i) Contabilidade Financeira; (ii) Finanças; (iii) Fiscalidade; e (iv) Orçamentação, eram semelhantes aos obtidos em anos anteriores. No estudo foi utilizado o inquérito por questionário e os resultados obtidos permitiram verificar que o nível de cumprimento dos objetivos, em valores percentuais, ou era semelhante, ou era superior. Relativamente ao acréscimo de conhecimentos nas quatro áreas referidas, verificou-se um nível de reconhecimento muito elevado do início para o fim da unidade curricular, tal como no período em análise.

Poffo (2011) apresenta um estudo também relacionado com a resolução de problemas como metodologia de ensino e afirma nas suas conclusões que a utilização da resolução de problemas como metodologia de ensino, exige do professor muita dedicação, avaliação contínua, além do planeamento de situações problema, que provoquem a curiosidade e mantenham a motivação do estudante. Esta opinião é partilhada por Alves *et al.* (2013) que também consideram que os estudantes têm uma motivação mais elevada quando frequentam unidades curriculares onde a metodologia de ensino é focada na aprendizagem. Os autores referem que são vários os aspetos que influenciam essa motivação, nomeadamente a “Importância na formação global de um licenciado em Contabilidade”, a “Consolidação de conhecimentos” e porque “Proporciona o desenvolvimento da capacidade de iniciativa”.

Num estudo relativo ao ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas, Leite e Esteves (2005) salientaram que a resolução de problemas é um meio, não só para a realização da aprendizagem, mas também para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e sustentada. O objetivo desse estudo foi analisar as opiniões dos estudantes sujeitos a este método de aprendizagem numa unidade curricular e concluíram, entre outros, que os estudantes gostaram da metodologia adotada, bem como de pesquisar, embora considerassem que a quantidade de bibliografia a analisar era excessiva.

Todavia alguns autores consideram que a metodologia de ensino baseada em resolução de problemas não deve ser aplicada numa fase inicial da aprendizagem uma vez que essa metodologia assenta no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e não na de aquisição de conhecimentos devendo por isso, anteriormente à resolução de problemas, ser utilizada uma metodologia tradicional de ensino assente numa forte componente teórica e prática lecionada pelos docentes (Teixeira et al, 2013; Barrows e Tamblyn, 1980).

Masson et al (2012) concluem que quando a aprendizagem toma como ponto de partida o que os estudantes já sabem para a construção/ampliação do conhecimento e torna-os conscientes do seu processo de aprendizagem, no sentido de aprender a aprender, desenvolvendo as suas capacidades de escolha, decisão, planeamento, assumir responsabilidades, favorece a relação dos diversos conteúdos facilitando aos estudantes a integração dos diferentes saberes disciplinares. A atuação do professor é de importância fundamental, pois ele vai atuar como organizador da interação e dos processos de conhecimento. Os autores concluem ainda que o sucesso desta metodologia de ensino requer o comprometimento institucional, por entre outros, é necessário a adequação/modificação do espaço físico da aula.

5. ESTUDO DE CASO

5.1. AS UNIDADES CURRICULARES DE CONTABILIDADE ANALÍTICA II E DE SIMULAÇÃO EMPRESARIAL DA LICENCIATURA EM CONTABILIDADE E FINANÇAS DA ESCE

Na Licenciatura de Contabilidade e Finanças da ESCE o ensino da Orçamentação está incluído nos conteúdos programáticos das unidades curriculares de Contabilidade Analítica II (CAII), considerada uma área nuclear e Simulação Empresarial (SE) considerada uma unidade de consolidação e síntese curricular.

Contabilidade Analítica II é lecionada no segundo ano em CF e no terceiro ano em CFN, e integra nos seus conteúdos programáticos o ensino do orçamento, numa óptica comercial e industrial, segundo uma metodologia tradicional de ensino, funcionando semanalmente com duas horas de aulas teóricas e três horas de aulas práticas correspondendo a 5,5 unidades de crédito, sendo a avaliação de conhecimentos efetuada por dois testes individuais. Em CAII o ensino do orçamento é efetuado com o recurso a casos práticos, os quais pretendem a elaboração de diversos programas e orçamentos de forma individual. A título de exemplo: (i) programa e orçamento de vendas; (ii) programa e orçamento de stocks de matérias-primas/produtos acabados; e (iii) orçamento de tesouraria. Posteriormente são elaborados os programas e orçamentos de exploração e o orçamento financeiro, culminando na elaboração das Demonstrações Financeiras previsionais.

Simulação Empresarial é uma unidade curricular integradora, que funciona na ESCE do IPS desde o ano letivo 2002/2003, sendo um projeto de partilha de experiências entre docentes e estudantes cujo modelo foi iniciado no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro e com o qual mantemos desde o início um protocolo de parceria. O seu principal objetivo é adquirir, consolidar, reforçar e articular conhecimentos e competências, incentivar a investigação e fazer a ligação entre a Escola e a Profissão. Tem uma carga horária semanal de quinze horas letivas, com presença obrigatória dos estudantes e correspondendo a 21 unidades de crédito. Funciona com um regime de precedências, isto é, a sua frequência obriga ao aproveitamento prévio nas seguintes unidades curriculares: Contabilidade Financeira I e II, Contabilidade Analítica I, Fiscalidade I e Análise Financeira. É inovadora, face às metodologias de ensino utilizadas, onde o docente/tutor deixa de desempenhar um papel exclusivamente de transmissor de conhecimentos para ter uma função de coordenador da aprendizagem dos estudantes que por sua vez, através de uma postura ativa e participativa, analisam os problemas propostos de uma forma crítica e identificam a informação adicional de que necessitam, efetuando investigação individual e ou em grupo. Permite ter uma perceção global da realidade empresarial dado que o seu funcionamento, através de um mercado simulado, se aproxima do ambiente empresarial no seu dia-a-dia.

O funcionamento é feito em mercado simulado abrangendo anualmente um número de empresas virtuais que oscila entre 58 e 64 empresas, envolvendo entre 11 e 14 tutores. As empresas virtuais refletem as características e obrigações do mercado real, desenvolvendo tarefas que permitem efetuar a gestão corrente de uma empresa e cumprir diversas etapas como a apresentação comercial da empresa, a preparação das demonstrações financeiras intercalares e finais e a apresentação escrita e oral das atividades desenvolvidas.

A metodologia utilizada na unidade curricular de SE assenta numa vertente direcionada para o estudante, em que este assume um papel ativo no processo de ensino aprendizagem que o obriga a recorrer a diferentes conteúdos que passam pela utilização de plataformas de *e-learning* e diversos *softwares* de apoio, dos quais destacamos o Sage Next do Grupo SAGE. Assim, a partir da criação de uma empresa contextualizada num determinado setor de atividade e tendo por base alguns pressupostos no mercado real propõe-se aos estudantes elaborar os diferentes programas e orçamentos da atividade operacional, que quando articulados com os orçamentos de tesouraria e financeiro, permitem elaborar o Balanço e Demonstração dos Resultados previsionais.

O processo de avaliação é composto por três fases e uma apresentação oral com discussão do trabalho efetuado ao longo do semestre, que corresponde a um exercício económico da empresa. Em cada fase é avaliado todo o trabalho e esforço desenvolvido individualmente por cada estudante e em grupo pelos dois estudantes que gerem a empresa. Cada fase de avaliação é composta pela avaliação contínua efetuada individualmente e em grupo e por um relatório escrito elaborado pelo grupo. O relatório a elaborar na primeira fase incide, na sua grande maioria, sobre a elaboração da orçamentação previsional para um exercício económico da empresa no sentido de aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos em Contabilidade Analítica II.

5.2. METODOLOGIA

Simulação Empresarial é uma unidade curricular de síntese da Licenciatura em Contabilidade e Finanças da ESCE do IPS, funciona há 11 anos na Escola e desde sempre, utiliza como metodologia de ensino a assente na resolução de problemas.

Numa primeira fase deste estudo, pretendemos analisar a perceção dos estudantes relativamente ao nível de atingimento dos objetivos da UC e do acréscimo de conhecimentos ao nível da Orçamentação, após a frequência de Simulação Empresarial. Para tal, foram analisados os anos letivos de 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014.

Numa segunda fase, pretendemos fazer uma abordagem comparativa entre a média obtida pelos estudantes na avaliação sobre a orçamentação, no decurso da unidade curricular de Simulação Empresarial, e a média obtida na unidade curricular de Contabilidade Analítica II, no sentido de perceber se há um acréscimo e consolidação dos conhecimentos sobre essa matéria quando se passa de uma aprendizagem focada no modelo tradicional para uma aprendizagem baseada na resolução de problemas. Além disso, pretende-se também apurar se há diferenças significativas entre a média obtida pelos estudantes em Simulação Empresarial quando comparada a nota obtida na matéria específica sobre orçamentação e a nota final obtida na UC.

O desenvolvimento deste estudo foi efetuado através de pesquisa documental e bibliográfica. Trata-se de um estudo de caso com características descritivas e exploratórias. Foram analisados documentos internos e tratadas as respostas obtidas num inquérito efetuado aos estudantes. Assim, neste estudo utilizou-se como método de recolha de dados o inquérito por questionário, pois o mesmo pode ser constituído por uma série ordenada de questões que são respondidas por escrito não sendo necessária a presença de um entrevistador (Marconi e Lakatos, 1999).

O questionário foi constituído pelas questões necessárias aos objetivos do estudo, tendo sido adotada uma terminologia clara e perceptível, para que as questões tivessem o mesmo significado para todos os inquiridos. Foram apenas utilizadas questões fechadas, pois as questões abertas podem originar diferentes respostas dos inquiridos (Bell, 1997). A opção pelas questões fechadas – nas quais os inquiridos são confrontados com um conjunto de alternativas para escolher a que melhor representa a sua situação – teve ainda outros objetivos, nomeadamente: (i) permitir uma maior rapidez e facilidade de resposta; (ii) conseguir uma maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; e (iii) facilitar a contextualização das questões.

Na elaboração do questionário foi utilizada uma escala de Likert, com as seguintes opções de resposta: 1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bom e 5 = Muito Bom.

Na elaboração do questionário a efetuar aos estudantes foram consideradas duas perspetivas:

a) avaliar o grau de cumprimento dos objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial, os quais se apresentam de seguida:

Quadro 2: Objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial

Objetivos da unidade curricular de SE	
Objetivo 1	Aplicar e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do Curso
Objetivo 2	Reforçar a formação integrada
Objetivo 3	Proporcionar uma visão prática da profissão
Objetivo 4	Aumentar a capacidade de trabalhar em grupo
Objetivo 5	Incentivar a investigação
Objetivo 6	Reforçar os conhecimentos para elaboração e apresentação de relatórios
Objetivo 7	Aumentar a capacidade de autoavaliar-se

Fonte: Elaboração própria

b) avaliar se há acréscimo de conhecimentos ao nível da Orçamentação, após a frequência da unidade curricular

Nesse sentido, o questionário foi organizado em 2 grupos e encontra-se estruturado da seguinte forma:

1. Introdução: o objetivo é clarificar a finalidade do questionário. Para além disso, serve para garantir o seu anonimato e o sigilo absoluto (relativamente aos dados fornecidos), de forma a obter-se uma maior disponibilidade e cooperação por parte dos inquiridos envolvidos no estudo.
2. Grupo I: tem por objetivo avaliar o grau de cumprimento dos objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial.
3. Grupo II: pretende perceber, numa perspetiva de autoavaliação, a posição dos estudantes face à temática Orçamentação, no início e no fim de Simulação Empresarial.

No sentido de responder aos objetivos propostos neste estudo foram formuladas as seguintes questões?

- 1) Há diferença entre o somatório das percentagens atribuídas a “Bom” e Muito Bom” relativamente ao grau de atingimento dos objetivos da UC pelos estudantes de SE nos anos letivos em análise?
- 2) Há diferença entre a perceção dos estudantes nos anos letivos em análise relativamente ao acréscimo de conhecimentos em Orçamentação, após a frequência de SE?
- 3) Há diferença entre a média obtida pelos estudantes na avaliação sobre a orçamentação na UC de SE relativamente à média obtida na UC de Contabilidade Analítica II nos anos letivos analisados?
- 4) Há diferença entre a média obtida pelos estudantes na avaliação final da UC de SE relativamente à média obtida na avaliação sobre a orçamentação na mesma UC?

5.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Este estudo incidiu sobre os estudantes da Licenciatura em Contabilidade e Finanças – regime diurno e noturno - inscritos em SE nos anos letivos 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014, que constituem a população em análise. O Quadro 3 apresenta a distribuição da população pelos vários anos letivos, tendo em conta não só o número de estudantes inscritos, mas também o número de estudantes avaliados e aprovados em cada um dos anos.

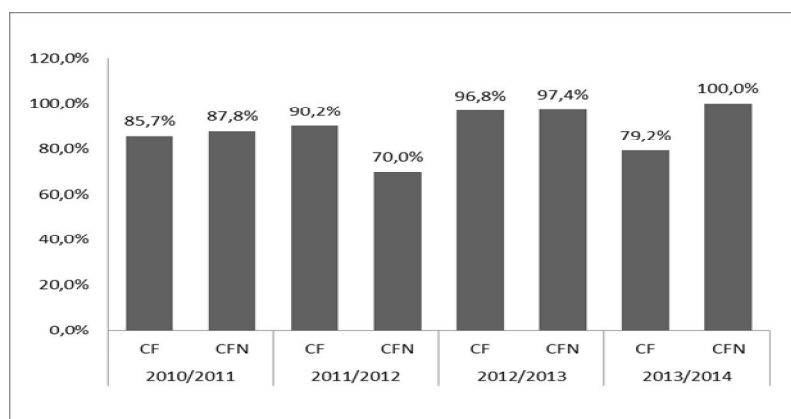
Quadro 3: Distribuição da população

	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	CF	CFN	CF	CFN	CF	CFN	CF	CFN
Nº alunos inscritos	76	43	65	31	77	39	80	38
Nº alunos avaliados	70	41	61	30	74	39	77	31
Nº alunos aprovados	70	41	61	30	63	38	77	27

Fonte: Elaboração própria

As diferenças entre o número de estudantes inscritos/avaliados/reprovados resultam de faltas à avaliação da UC, de desistências bem como de reprovações. A amostra foi constituída pelos estudantes aprovados nos vários anos letivos. O inquérito por questionário foi efetuado sempre no final de cada ano letivo, no mês de julho após a aprovação na unidade curricular de SE, tendo sido obtido uma taxa de resposta de acordo com o Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição da taxa de resposta ao inquérito



Fonte: Elaboração própria

As taxas de respostas no período analisado apresentam sempre valores superiores a 85%, com exceção dos anos letivos 2011/2012 para CFN e 2012/2013 para CF que apresentam valores de 70% e 79,2% respectivamente, o que consideramos um indicador válido por demonstrar um interesse digno de registo por parte desses estudantes em participar ativamente num estudo que lhes diz respeito.

5.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

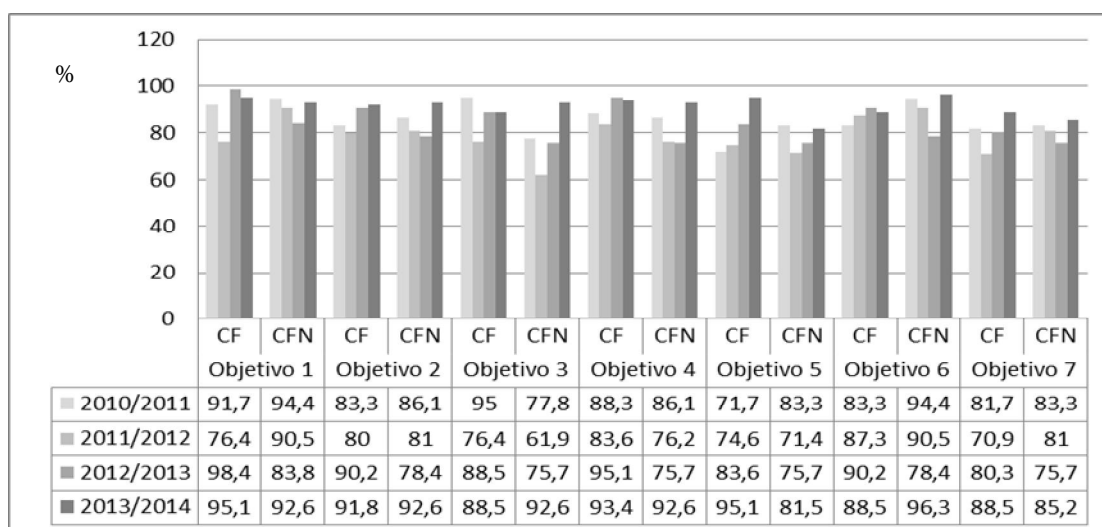
Neste ponto são apresentados e discutidos os resultados, procurando dar resposta às questões formuladas anteriormente.

• Questão 1

Há diferença entre o somatório das percentagens atribuídas a “Bom” e Muito Bom” relativamente ao grau de atingimento dos objetivos da UC pelos estudantes de SE nos anos letivos em análise?

Para analisar esta questão foram observadas as respostas dos estudantes da Licenciatura em Contabilidade e Finanças – regime diurno e noturno - quando inquiridos ao Grupo I do questionário, cujo objetivo era avaliar o grau de cumprimento dos objetivos da unidade curricular de Simulação Empresarial. O Gráfico 2 apresenta as percentagens atribuídas ao somatório da opção “Bom” e “Muito Bom” sobre o grau de atingimento dos objetivos da UC de SE ao longo dos anos letivos em análise.

Gráfico 2: Grau de atingimento dos objetivos da UC de Simulação Empresarial



Fonte: Elaboração Própria

Genericamente, verifica-se pela análise do Gráfico 2 que a percentagem de respostas na opção 4 (Bom) juntamente com a opção 5 (Muito Bom), é maioritariamente superior a 70% e em muitos casos atinge mesmo valores acima dos 80% quer para CF quer para CFN, o que significa que as escolhas destas opções são as mais relevantes. De salientar que não se verificaram grandes oscilações no grau de cumprimento dos objetivos de SE nos quatro anos letivos analisados.

O Quadro 4 identifica os objetivos a que os estudantes atribuem um maior grau de cumprimento bem como os objetivos menor grau de cumprimento na opinião dos estudantes.

Quadro 4: Grau de atingimento dos objetivos da UC de Simulação Empresarial

Objetivos com maior grau de cumprimento	Objetivos com menor grau de cumprimento
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do Curso (Objetivo 1) com valores acima de 76% para CF no ano letivo 2011/2012 e com valores acima dos 80% para CFN no ano letivo de 2012/2013. Nos restantes anos letivos, os valores ficaram acima dos 90%; ✓ Aumentar a capacidade de trabalhar em grupo (Objetivo 4) cujos valores apresentados superam sempre os 80% com exceção do ano 2011/2012 e 2012/2013 que em CFN se registam valores de 76,2% e 75,7 % respetivamente; ✓ Reforçar os conhecimentos para elaboração e apresentação de relatórios (Objetivo 6) também com percentagens acima dos 80% com exceção do ano 2012/2013 que em CFN se registou um valor de 78,4%. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar a investigação (Objetivo 5) embora apresentando valores acima de 70% nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012 e aumentando o seu grau de cumprimento no ano letivo 2012/2013 e 2013/2014 para valores de cerca de 80% para CF; ✓ Aumentar a capacidade de autoavaliar-se (Objetivo 7) ainda assim com valores acima dos 70% para ambos os regimes; ✓ O valor mais baixo obtido foi no Objetivo 3, no ano de 2011/2012, para CFN. Este resultado prende-se com o facto de que, a maioria dos estudantes neste ano já trabalhavam na área e por consequência já tinham uma visão prática da profissão.

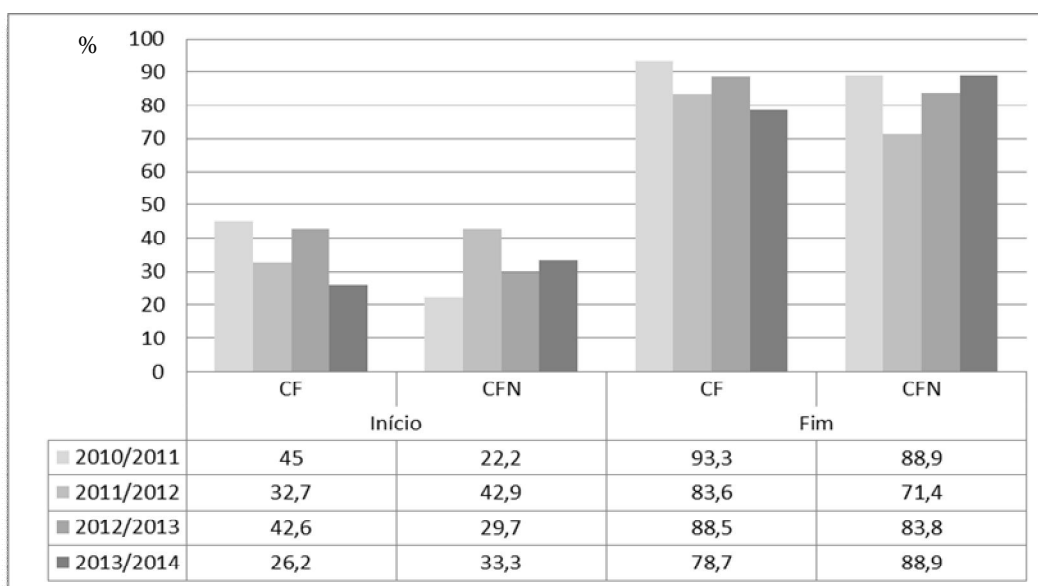
Em termos evolutivos e de uma forma geral há um decréscimo, embora pouco significativo, no grau de atingimento dos vários objetivos em análise do ano letivo 2010/2011 para 2011/2012 e um acréscimo nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014.

- **Questão 2**

Há diferença entre a perceção dos estudantes dos anos letivos em análise relativamente ao acréscimo de conhecimentos em Orçamentação, após a frequência de SE?

Considerou-se também pertinente, face à temática Orçamentação, numa perspetiva de autoavaliação, e tendo em conta as mesmas opções de resposta conhecer o posicionamento dos estudantes no início e no fim da unidade curricular de SE. A análise dos resultados obtidos para a temática Orçamentação nos quatro anos letivos, permite constatar comportamentos diferenciados, tal como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 3: Distribuição das respostas da autoavaliação de conhecimentos de Orçamentação



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 3 revela as percentagens atribuídas ao somatório da opção "Bom" e "Muito Bom" sobre a autoavaliação efetuada pelos estudantes relativamente a os conhecimentos de Orçamentação no início e no fim da UC de SE.

A temática da Orçamentação assume particular destaque pois já foi anteriormente lecionada na UC de CAII, o que pressupõe que os estudantes já tenham conhecimentos sólidos no início da UC de SE, o que não é visível no Gráfico 3 pois os próprios estudantes autoavaliam-se como pouco preparados o que fica aquém do que seria desejado no último semestre da Licenciatura. Os valores mais elevados são de 45% para CF no ano de 2010/2011 e de 42,6% no ano letivo 2012/2013. Relativamente a CFN, os dados obtidos são idênticos sendo o valor mais elevado de 42,9% para o ano letivo de 2011/2012. Os restantes valores, ficam abaixo dos 40% quer para CF quer para CFN em todos os anos letivos analisados.

No final da UC de SE os estudantes autoavaliam-se como Bons e Muitos Bons conhecedores da prática da Orçamentação pois na maioria dos anos letivos analisados mais de 80% dos estudantes considera ter conhecimentos consolidados desta matéria para CF e CFN.

Em síntese podemos referir que a autoavaliação efetuada, por cada estudante relativamente aos conhecimentos que tinham no início e no fim da UC relativamente à Orçamentação, é consistente ao longo dos anos, sendo que, no início todos se posicionavam maioritariamente nas opções "Pouco" e "Suficiente", e no final há uma evidente deslocação, para o "Bom" e "Muito Bom", verificando-se uma evidente diferença de conhecimentos no início e no fim.

Confrontando o nível de respostas obtidas com a prática de Docente/Tutor, de vários anos letivos utilizada na UC de SE, consideramos que essa diferença é por um lado, reflexo das dificuldades sentidas pelos estudantes no decorrer da UC e por outro, do nível de conhecimentos que admitem ter adquirido, quando confrontados com os problemas e do esforço que tiveram de empregar para encontrarem soluções adequadas, o que revela que metodologias de ensino assentes na resolução de problemas implica uma participação mais ativa do estudante no processo de aprendizagem obrigando-o de certo modo à consolidação dos conhecimentos.

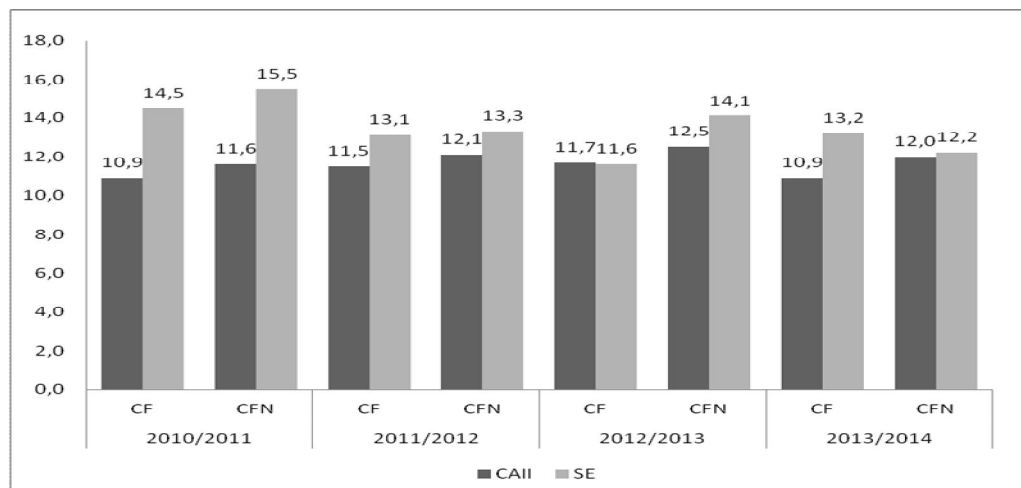
• Questão 3

Há diferença entre a média obtida pelos estudantes na avaliação sobre a orçamentação na UC de SE relativamente à média obtida na UC de Contabilidade Analítica II nos anos letivos analisados?

Considerou-se importante comparar a média obtida na avaliação da temática Orçamentação, em duas UC distintas, mais concretamente na UC de Contabilidade Analítica II que leciona esta matéria utilizando uma

metodologia de ensino tradicional e na UC de SE que utiliza uma metodologia de ensino baseado na resolução de problemas, tal como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4: Comparação da média obtida na avaliação sobre a orçamentação nas UC de CAII *versus* SE



Fonte: Elaboração própria

Pela análise do Gráfico 4 constata-se que a média obtida na UC de Contabilidade Analítica II oscila entre 10,9 e 11,7 para CF e entre 11,6 e 12,5 para CFN. Relativamente à média obtida na avaliação sobre a temática da orçamentação efetuada na UC de SE verifica-se uma oscilação entre 11,6 e 14,5 para CF e entre 12,2 e 15,5 para CFN. É de realçar o facto de que, em ambos os cursos de CF e CFN, há um acréscimo, em termos médios, da avaliação obtida pelos estudantes numa fase inicial de aprendizagem da orçamentação onde são utilizadas metodologias tradicionais de ensino e a média obtida numa fase posterior onde a aprendizagem desta matéria é efetuada utilizando metodologias de ensino baseadas na resolução de problemas.

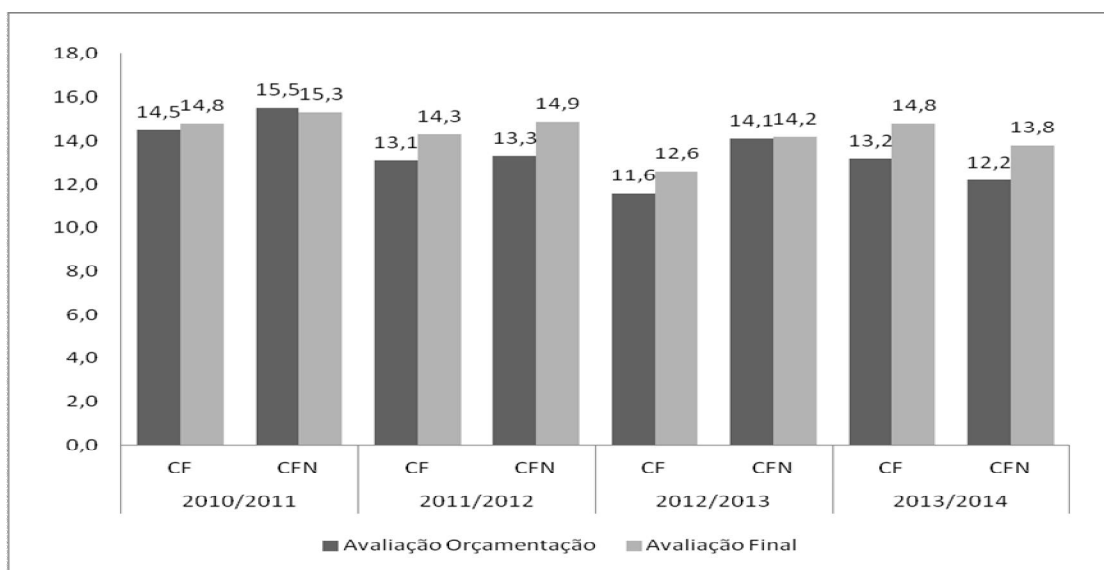
É claramente visível que há um acréscimo na média da avaliação de CAII para SE, o que traduz certamente uma consolidação dos conhecimentos sobre a temática em questão.

Os resultados apresentados corroboram a opinião de diversos autores (Barrows e Tamblyn, 1980; Hansen, 2006) que defendem que há um desenvolvimento das competências e um reforço do pensamento crítico e da integração de conhecimentos quando se utiliza uma metodologia de aprendizagem assente na resolução de problemas em detrimento da metodologia de ensino tradicional.

- **Questão 4**

Há diferença entre a média obtida pelos estudantes na avaliação final da UC de SE relativamente à média obtida na avaliação sobre a orçamentação nos anos letivos analisados?

Gráfico 5: Comparação da média obtida em SE na avaliação sobre orçamentação *versus* avaliação final



Fonte: Elaboração própria

No que respeita à comparação entre a média obtida pelos estudantes em SE na avaliação específica sobre a matéria da orçamentação contra a média obtida na avaliação final da UC, e analisando o Gráfico 5, verifica-se que os estudantes de CF e CFN, de uma forma geral, apresentam ao longo dos quatro anos letivos em estudo um aumento na sua nota final de SE face à nota obtida na avaliação sobre a orçamentação. Este aumento da média que na maioria dos casos situa-se ente 1 e 2 valores reflete por um lado, o facto de a nota final de SE não avaliar apenas esta temática mas também outras áreas e por outro lado a evolução e consolidação dos conhecimentos sobre esta matéria durante a frequência da UC de SE. Podemos constatar que a análise anterior reitera os resultados obtidos na questão 2 em que a auto-avaliação dos estudantes evolui de forma positiva do início para o fim da unidade curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assente na aplicação da metodologia de ensino baseada na resolução de problemas, SE, na Licenciatura de CF da ESCE, é uma unidade curricular do último semestre e faz a síntese e consolidação curricular. O sucesso que historicamente apresenta é evidente quer ao nível da aprovação, quer na avaliação por parte dos estudantes do cumprimento dos seus objetivos, quer na autoavaliação da aquisição/consolidação de conhecimentos na área da Orçamentação.

Nos anos letivos em análise e no final da unidade curricular, foi passado um inquérito aos Estudantes tendo-se verificado que, o nível de cumprimento dos objetivos, em valores percentuais está acima dos 70%. Relativamente ao acréscimo de conhecimentos na área da Orçamentação, verifica-se um comportamento semelhante quer no início quer no fim da UC de SE no período em análise quer para CF quer para CFN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AECA (1997): El Proceso Presupuetario en la Empresa; Doc. N.º 4, 4ª Edição, Ediciones Ortega, Madrid.
- Alves J., Moutinho N., Pires A., e Ribeiro N. (2013): A Motivação dos Alunos em Simulação Empresarial: análise de um ano letivo” XIV Congresso Internacional de contabilidade e auditoria, Lisboa.
- Anés, J. A. D. & Gavira, R. L. (2011): “Aprendizaje baseado en el uso de casos de estudio real”, XXI Jornadas Hispano-Lusas Gestión Científica. Córdoba.
- Anthony, R e Young, D. (2003): Management Control in Nonprofit Organizations, McGraw-Hill/Irwin, 7 edition.
- Anthony, R. N. e Govindarajan, V. (2003): Management Control Systems. Eleventh Edition, Irwin/McGraw-Hill, USA.
- Anúncio N.º 6060/2010 – Critérios para o reconhecimento da habilitação académica adequada para o exercício da profissão de Técnico Oficial de Contas (de acordo com o processo de Bolonha), Diário da República, 2ª Série, N.º 125, de 30 de junho de 2010.
- Anúncio N.º 6106/2010 – Regulamento de Inscrição, Estágio e Exame Profissionais, Diário da República, 2ª Série, N.º 126, de 1 de julho de 2010.
- Arbrecht, W.S. & Sack, R. J. (2000): Accounting education: Charting the course through a perilous future, Accounting Education Series, Volume No. 16, American Accounting Association. Sarasota.

- Ariza L. R. (2011): "Enseñando a emprender". XVI Congreso AECA. Granada.
- Balancho, M. J. e Coelho F. M. (1996): "Motivar os Alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas", Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa.
- Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980): Problem-based Learning: An Approach to Medical Education, Springer Series on Medical Education, Volume 1, New York.
- Bell, J. (1997): Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Sociais e da Educação, Gradiva, Lisboa.
- Bolt-Lee, C., & Foster, S. (2003): "The core competency framework: A new element in the continuing call for accounting education change in the United States". *Accounting Education*, 12(1), pp 33-47.
- Borges, A.; Rodrigues, A. e Morgado, J. (2002). Contabilidade e Finanças para a Gestão, Áreas Editora, Lisboa.
- Bradford, B. M., & Peck, J. M. W. (1997): "Achieving AECC outcomes through the seven principles for good practice in undergraduate education", *Journal of Education for Business*, 72(6), pp 364-368.
- Bui, B., & Porter, B. (2010): "The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study", *Accounting Education*, 19(1-2), 23-50.
- Caiaado, A. P. (2002): Contabilidade de Gestão, Áreas Editora, Lisboa.
- Castillo, A. M. C., e Abad, I. M. G. (2003): "Enseñanza Interactiva y Desarrollo de Competencias Directivas a través de la Docencia de la Administración de Empresas", XIV Jornadas Luso- Espanholas de Gestão Científica, Ponta Delgada, Açores.
- Damaseno D.P.N.G., Costa E.M.C. e Vale H.C.P. (2013): Aprendizagem baseada em problemas: uma estratégia de ensino aprendizagem no Curso de Biblioteconomia e Pedagogia; V Seminário Nacional do EDaPECI, Universidade Federal de Segripe, São Cristóvão, Brasil.
- Decreto-Lei n.º 232/97 de 3 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 310/2009 de 26 de Outubro.
- Estanqueiro, A. (1992): "Aprender a Estudar – um guia para o sucesso na escola", Texto Editora, 4ª Edição, Lisboa.
- Estatuto da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal. Despacho N.º 26797/2009, Diário da República, 2ª Série, N.º 239, de 11 de dezembro de 2009.
- Etxeberria, M. E. A. & Pike, M. E. (2011): "Implantación del Aprendizaje basado en proyectos en el análisis de cuentas anuales", XXI Jornadas Hispano-Lusas Gestión Científica, Córdoba.
- Franco, V.; Morais, A.; Oliveira, A.; Major, M.; Serrasqueiro, R.; Jesus, M. e Oliveira, B. (2012): Temas de Contabilidade de Gestão – Gestão Orçamental e Medidas Financeiras de Avaliação do Desempenho, 3ª edição, Livros Horizonte, Lisboa.
- Hansen, J. D. (2006): Using problem-based learning in accounting, *The Journal of Education for Business*, 81(4), 221-224.
- Jones, A. (2010): "Generic Attributes in Accounting: The Significance of the Disciplinary Context", *Accounting Education*, 19(1-2), pp 5-21.
- Jordan, H., Neves, J. C. e Rodrigues, J. A. (2002): O Controlo de Gestão – Ao serviço da Estratégia e dos Gestores, 4ª edição, Áreas Editora, Lisboa.
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro.
- Lei n.º 91/2001 de 20 de Agosto – Lei de Enquadramento Orçamental.
- Leite L. e Esteves E. (2005): Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura de Física e Química; Atas do Congresso Galaico-Português de Psico-Pedagogia – Universidade do Minho 1751-1768.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999): Técnicas de Pesquisa (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Masson, T.J., Miranda, L.F., Munhoz Jr, A.H. e Castanheira, A.M.P (2012): Metodologias de Ensino aprendizagem baseada em projetos (PBL), XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém.
- Pasin, F., e Giroux, H. (2011): The impact of a simulation game on operations management education, *Computers & Education*, 57, 1240-1254.
- Poffo, E. (2011): A resolução de problemas como metodologia de ensino: uma análise a partir das contribuições de Vygotsky, II Seminário em Resolução de problemas, UNESP – Campus Rio Claro – SP, Brasil.
- Polvillo, C. F. & Montaña, J. L.A. (2011): "Enfoques de Aprendizaje: Un Estudio Comparativo de las Titulaciones de la Escuela Universitaria de Osuna" XXI Jornadas Hispano-Lusas Gestión Científica, Córdoba.
- Programa da Unidade Curricular de Simulação Empresarial (2013/2014), <http://www.esce.ips.pt>.
- Regras gerais sobre inscrição e transição de ano no 1º ciclo da ESCE do IPS (Agosto de 2012), <http://www.esce.ips.pt>.
- Regulamento de Simulação Empresarial 2012/2013 e seguintes, Escola Superior de Ciências Empresarias, <https://www.si.ips.pt>
- Serra, F. M. D. (2004): "Reorientação das Actividades de Ensino/Aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior: Uma Abordagem Sistémica", XIV Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, Ponta Delgada, Açores.
- Teixeira, A. B., Aleixo C., Silva, S. e Mata, C. (2013): O Ensino do Orçamento e as Metodologias de Ensino, XIII Congresso do Instituto Internacional de Custos, Porto.
- Teixeira, A. B., Silva, S., Aleixo C., (2014): As Metodologias de Ensino Baseadas na Resolução de Problemas – O Caso de Simulação Empresarial, XXIV Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica - El contributo de la gestion para la sostenibilidad de las organizaciones e de la sociedad, Leiria.
- Vale H.C.P., Costa, E.M.C. e Mercado L.P.L (2014): Aprendizagem baseada em problemas: Uma estratégia de ensino aprendizagem no Curso de Biblioteconomia e Pedagogia em <http://www.virtualeduca.org/ponencias2014/73/APRENDIZAGEMNOENSINOSUPERIORvirtual.doc> em 26/11/2014.

FALTA o FRADE e MONTESINOS do ponto do orçamento